1980'den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri

Neriman Martı Emel

Yazar:
Neriman Martı Emel,
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi.
E-mail:
nmartiemel@gmail.com

Anahtar Kelimeler:
Türk eğitim sistemi,
yeniden yapılandırma,
istikrar, yasal
düzenlemler.

Özet. Bilim, teknoloji ve kültürel anlamda dünyada yaşanan gelişmeler, Türkiye'de de nitelikli eğitim ihtiyacını doğurmuş ve bu bağlamda arayışlara neden olmuştur. Türk eğitim sistemini geliştirmek maksadıyla farklı dönemlerde pek çok yeniliğe gidilmiştir. Söz konusu yenilemelere rağmen, eğitimin kalitesinde ve yapısal dönüşümlerde beklenen gelişmeyi görmek mümkün olmamıştır. Bu durum Türk eğitim sisteminin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada, 1980'li yıllardan günümüze kadar olan süreçte öne çıkan eğitim uygulamaları ele alınmaktadır.
Eğitim sistemi, «çağın gereklerine» göre yeniden düzenlendiğinde, diğer kamusal hizmet alanlarının bu düzenlemeye kendiliğinden uyum sağlayabileceği düşünüldüğü için, eğitim sistemi, diğer kamu alanlarının yeniden oluşturulması için lokomotif görevi görebilir. Bu nedenle, «eğitim sisteminde yeniden yapılanma» bir bütün olarak sistemin kendisini yenileyebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Peki Türk eğitim sisteminde son dönemlerde gerçekleştirilen reformlar, bu sürece ne derece katkıda bulunmaktadır? Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen reformların, eğitim sistemine yeniden yapılanma sürecine nasıl etki ettiğini ve eğitim sisteminin genel performansına ne tür katkılarda bulunduğunu anlayabilmek için; politik açıdan karakteristik dönemlerin ayrı ayrı ele alınıp anlaşılması gereklidir. Bu çalışmada 1980'den günümüze kadar Türk Eğitim Sisteminin yeniden yapılandırma faaliyetleri ele alınmış, bu süre zarfında eğitim alanında görülen niceliksel ve niteliksel değişim ve gelişimler tespit edilmeye çalışılmıştır.

DOI:
Makaleden alıntı: Neriman Martı Emel. 1980'den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri. *«Azərbaycan məktəbi».* № 2, 2018. səh. 139–150

Makale Tarihçesi
Gönderim Tarihi: 24.05.2018; Kabul Tarihi: 10.08.2018; Yayın Tarihi:

Restructuring Initiatives in the Turkish Education System from 1980 until todays

Neriman Martı Emel

Author:
Neriman Martı Emel,
PhD Student, Institute of Educational Sciences,
Ankara University.
E-mail:
nmartiemel@gmail.com

Abstract. The emerging developments in the world in the fields of science, technology and culture have composed the need of qualified education and caused new ways of searching in Turkey as well. Many innovations have been made in different political periods in order to improve the Turkish education system. Despite the aforementioned renewals, it is not possible to see the expected improvement in educational quality and structural transformations. This situation negatively affects the development of the Turkish education system. This study examines the educational practices that have emerged from the time of 1980s until today. When the education system is rebuilt in accordance with the «requirements of the time», the education system can serve as a locomotive for the reconstruction of other public spaces, since it is believed that other areas of the civil service can adapt to this agreement spontaneously. For this reason, «restructuring in the education system» is of great importance for updating the system as a whole. How did recent reforms in Turkey's education system contribute to this process? To understand how reforms in Turkey's education system influence the restructuring of the education system and what contribution it has made to the overall work of the education system; it is necessary to understand and understand the periods of the political characteristics separately. This study discussed measures to restructure the Turkish education system from 1980s to the present day. During this period quantitative and qualitative changes and improvements in the field of education were determined.

Keywords:
Turkish education system, restructuring, stability, legal regulations.

DOI:
To cite this article: Neriman Martı Emel. Restructuring Initiatives in the Turkish Education System from 1980 until todays. *Azerbaijan Journal of Educational Studies.* No2, 2018. pp. 139–150

Article history
Received: 24.05.2018; Accepted: 10.08.2018; Published:

Giriş

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ile toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda yaşadığı değişimler; nitelikli bir eğitim ihtiyacı doğurmaktadır. Günümüz dünyasında insan kaynağı, en önemli zenginlik olarak görülürken, insanın niteliği ise gelişmişlik göstergesi olarak kabul edilmektedir. Toplumsal kalkınma için gerekli olan insan gücünün eğitimi, gençlerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve yönlendirmesi ile doğru orantılıdır. [Dinçer, 2012]. Dolayısıyla, insan niteliklerinin doğru yönlendirilip geliştirilmesi önemsenmektedir. İnsanların, yetenekleri doğrultusunda biçimlenip bilinçlenerek onurlu, saygın ve sağlıklı bir kişiliğe kavuşabilmesi; ülkelerinse çağdaş uygarlığın seçkin, katılımcı ve etkin bir üyesi olabilmesi eğitimin görevleri sırasında ön sırada yer almaktadır. [H.İbrahim Özsoy ve A.Ataünal, 2001]. Bu bağlamda nitelikli insan yetiştirme görevi, günümüz eğitim sisteminin görevleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Bu görevin yerine getirilmesinde eğitimin çağın gereklerine göre yeniden yapılandırılması faaliyetleri büyük önem arzetmektedir.

Eğitimin yeniden yapılandırılması, eğitim sisteminin önceden belirlenmiş ekonomik, politik hatta ideolojik hedefler doğrultusunda yapısı ve işlevleri bakımından yeniden tanımlanarak örgütlenmesidir. Bu durum kendiliğinden değil, yeniden yapılandırılacak alana yönelik doğrudan, bilinçli bir müdahale ile sistemin yenilenmesini, bir anlamda kendisini yeniden inşa etmesini ifade etmektedir.

Özallı Yıllar (1980 Sonrası Dönem)

Turgut Özal, 1983-1989 yılları arasında başbakanlık; 1989-1993 yılları arasında ise cumhurbaşkanlığı görevini icra etmiştir. Turgut Özal'ın Anavatan Partisi ile 1980 darbesinden sonra tek başına iktidar olduğu dönemde Türkiye'de her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni bir süreç başlamıştır. Özal döneminin Türk eğitim sistemine yaptığı katkıyı anlayabilmek için, öncelikle Turgut Özal'ın vizyonunu anlamak gerekir. Genel anlamda baktığımızda; Özal, özel sektördeki pragmatist çalışma şeklini büyük ölçüde devlete taşımıştır. Kamu bürokrasisini, gelişmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak görmüştür. Değişimin faturasına çok fazla aldırdığı söylenemez. Başbakanlığının ilk döneminde bir çok alanda dünyaya açılmış Türkiye'yi, artık istense de yeniden kendi içine uzun süre kapatılamaz noktaya getirmiştir. [V.Bozkurt, 2001]. Dünyanın dönüşmekte olduğu istikametin farkında olan Özal, bir nevi Türkiye'yi buna hazırlamıştır.

Öte yandan Özal'lı yıllar, tarım toplumu yönü baskın olan Türkiye'nin, endüstriyel dönüşüm için gerekli alt yapısını tamamlama çalışmaları yanında, yüksek teknolojinin egemen olduğu endüstri-sonrası bir dünya ile bütünleşme çabası içinde geçmiştir. Batı Avrupa ülkelerinin birkaç yüzyılda geçtikleri süreci daha kısa bir döneme sığdırmak istemiştir. [V.Bozkurt, 2001]. Ancak, dünyada ve Türkiye'de yaşanan dönüşüm ve Özal'ın vizyonunun etkilerini Türk eğitim sistemi üzerinde direkt olarak görmek mümkündür.

Özal döneminde, insanların yetenekleri ve girişim eğilimlerinin önü açılmaya, onlara bu alanda gerekli özgürlük sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü 'sivil toplum' olma yönündeki yapısal dönüşümü sağlayabilmek için; kendine güvenen, kendini ifade etmekten çekinmeyen, girişim yeteneğini hayata geçirme azmi ve heyecanı içinde olan insanların yetişmesine imkan tanınması istenmemekteydi. [İ.Doğan, 1997]. Dolayısıyla, bu tür insanların yetişebilmesi için, özelleştirme uygulamaları eğitim kurumlarına da yansımıştır. Eskiyi devirmek ve yeni bir yapı kurmaktan son derece hoşlandığı ifade edilen Özal, hayal ettiği birey tipini oluşturmak amacıyla eğitim sistemini de bu doğrultuda dönüştürmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda uygulanan en önemli politikalardan biri özel okulların önünün açılmasıdır. Özel okullara devlet tarafından verilen desteğin artması tüm öğretim kademelerinde özel okulların yaygınlaşmasına neden olmuştur.

[F.Ercan, 1999]. Böylece tek tip bir eğitim kurumu profilinden uzaklaşılmış, yabancı dil öğrenimine verilen destekle Anadolu Liseleri ve Süper Liseler, özel okullarla yarışacak düzeyde öğretim programlarına kavuşmuştur.

Anadolu liseleri, verilen kaliteli eğitim ve öğretilen yabancı dillerden dolayı özel okullara rakip olarak görülmüştür. Öyle ki, sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ile birlikte orta kısımları ilköğretime dahil olan Anadolu Liseleri, sadece lise kısmından ibaret kalınca; paralı hale getirilmeleri dahi teklif edilmiştir. Özel okullardaki ücret kadar olmasa da en azından piyasa ortalamasının yarısı ya da 1/3'ü kadar ücret alınması teklif edilmiş fakat kabul görmemiştir. Öte yandan, ilçelere kadar açılan Anadolu Liseleri, çoğaldıkça bu verimliliğini kaybetmiştir.

Ayrıca, 1985-1986 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaöğretimdeki yeni yapılanmalar doğrultusunda Anadolu İmam Hatip Liseleri açılmaya başlanmıştır. Program ve statü yönünden ortaöğretim kurumu özelliği taşıyan Anadolu İmam Hatip Liseleri bünyesindeki ortaokullarda normal ortaokul programı uygulanmış, Kuran-ı Kerim ve Arapça dersleri zorunlu seçmeli dersler olarak programa eklenmiştir. Lise kısmında ise İmam-Hatip Liseleri ders ve öğretim programı bir ders (Yabancı Dil) fazlasıyla aynen uygulanmıştır [R. Buyrukçu, 2007]. İleriki dönemde, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Anadolu liseleri ve süper liselerdeki öğrencilerle yarışacak hatta onları geçecek nitelikte öğrenciler çıkarmış; fakat bu öğrenciler üniversiteye girişte katsayı engeline takılmıştır. Özallı yıllarda öne çıkan eğitim uygulamalarından biri de ders geçme ve kredili sistemdir. Ders geçme ve kredili sistem, ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilen ve Özal dönemine damgasını vuran eğitim reformlarından biridir. Uygulanmaya konulduğu yıla kadar sınıf geçme ve sınav sistemi uygulanmıştır. Sınıf geçme sistemi, öğrencinin gelişiminin bir bütün olduğu ve öğretim programlarında yer alan derslerin bir yıla ait kısmının buna göre düzenlendiği; belli bir yıla ait derslerin bir veya birkaçından başarısız olan öğrencilerin diğerlerinden de önemli ölçüde eksikliklerinin kalacağı varsayımları üzerine kurulmuştur. [Y.Baykul, 1993]. Ders geçme sisteminde ise bir dersle ilgili başarı veya başarısızlık kararı diğer derslerden bağımsızdır.

1991-1992 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ders geçme ve kredi sistemi, XV. Milli Eğitim Şurasından sonra uygulamadan kaldırılmıştır. 1995-1996 eğitim-öğretim yılından itibaren «sınıf geçme sistemi» kademeli olarak yeniden uygulamaya konulmuştur.

Ders geçme ve kredili sistemle İmam-Hatip Liseleri, ortak kültür, ortak meslek ve seçmeli ders programlarının uygulandığı sekiz dönemlik okullar olarak yeniden yapılandırılmıştır. 'Alan belirleme' konusunda ise tartışmalar yaşanmış ve İmam-Hatip Lisesi diplomalarının alan bölümüne 'Sosyal Bilimler ve Edebiyat' ibaresi yazılmıştır. 1995-1996 Eğitim-öğretim yılında ise diğer okullarda olduğu gibi İmam-Hatip Liselerinde de sınıf geçme sistemine dönülmüştür. [R.Buyrukçu, 2007]. Ders Geçme ve Kredili Sistem uygulamasında, Milli Eğitim Kanunu'nda belirtilen genel amaç ve ilkeler doğrultusunda bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari, ortak bir genel kültür vermek; onları ilgi, yetenek ve tercihleri doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlamak; hayata ve iş alanlarına başarılı bir şekilde uyumlarını sağlamak amaçlanmıştır. [A.Feray Karaçeleb]. Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak öğrenciye kazandırılması da bu amaçlar arasındadır. [S.Taş, 1998]. Ancak Türkiye şartlarında bu amaçlara ulaşabilmek mümkün olmamıştır. Fiziksel imkanların sınırlılığı, boş zaman değerlendirme sorunu ve gençlerin neye yönelmek istediklerinin farkında olmamaları gibi nedenlerle kredili sistem uygulaması rafa kaldırılarak; «alan seçmeli program» uygulaması devreye sokulmuştur.

28 Şubat Süreci

28 Şubat 1997'de yaşanan ve Türkiye tarihine postmodern darbe olarak geçen askeri

müdahale, Türk eğitim sisteminde de pek çok değişikliğe sebep olmuştur. Bu süreçte ilköğretimin süresi kesintisiz sekiz yıla çıkarılarak zorunlu hale getirilmiş; böylelikle İmam-Hatip Liselerinin orta kısmı kapanmak durumunda kalmıştır. Esasında orta kısmı kapanan tek okul türü İmam-Hatip Liseleri değildir. Aynı uygulama Anadolu Liselerini de etkilemiş, öğrenciler yoğun yabancı dil öğrenimine küçük yaşta başlayabilme şansını kaybetmişlerdir. Ayrıca, yükseköğrenime girişte alan dışı tercihler için farklı katsayı uygulaması ve başörtüsü ile ilgili yasaklar da bu dönemin getirdiği uygulamalardır.

Dönemin eğitim-öğretime yansımaları ele alındığında, alınan en etkili kararın sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim olduğu görülmektedir. İlköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması, ANAP-DSP-DTP Koalisyon Hükümeti tarafından 18.08.1997 tarihinde çıkarılan kanunla olmuştur. [Y.Akyü, 2011]. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öngörülen sekiz yıllık temel eğitimin kararı, IV. Beş Yıllık Kalkınma Planında saptanan politika ve ilkelere dayandırılarak, X.Milli Eğitim Şurasında (1981) oluşturulan 'Yeni Türk Milli Eğitim Sistemi' adlı modelin tartışılması ile pekiştirilmiştir. Buna göre ilk ve ortaokul programları, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak temel eğitim programları halinde bütünleştirilmiş, öğretmen seçimi ile ilgili kriterler getirilmiş ve ikinci kademede bir üst öğrenime ve çalışma hayatına yönlendirecek işlevsel program düzenlemesi yapılmasının yanı sıra, liseye devam etmeyecek öğrenciler için de kazandırılacak bilgi, beceri ve yöresel özelliklerin dikkate alınmasına karar verilmiştir. [M.Gültekin, 1999]. Dolayısıyla, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimin alt yapısı zaten yıllar öncesinden hazırlanmıştır. 28 Şubat sürecinde yapılan, bunu yurt geneline yaygınlaştırmak olmuştur.

Eğitimin, dinsel kurallara dayalı bir devlet ve toplum yapısının oluşturulmasında bir araç olarak görülmesi ve kullanılması 28 Şubat 1997 tarihi ile başlayan sürecin başlıca nedeni olmuştur. Ardından gelen 18 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Yasası ise, eğitim sistemini tekrar laik çizgiye oturtmaya çalışan bir adımdır. [Ş.Yamaner, 1999 İstanbul]. Bu Türk eğitim sistemi için büyük bir adımdır. Çünkü, Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim Yasası'nın gerekçesi, iyi yurttaş, özgür düşünceli birey, milli kültür değerlerini benimsemiş meslek sahibi insan yetiştirmektir. Özgür düşünceli ve ulusal kültür değerlerine sahip bir insan yetiştirmek için de 5 yıllık süre yeterli değildir. Ayrıca, bu kanun çıktığında Türkiye zorunlu temel eğitimin 5 yıl olduğu dünyadaki yalnızca 12 ülkeden biridir [Ş.Yamaner, 1999]. Sonraki süreçte zorunlu eğitim kavramının kapsamı gittikçe genişlemiştir. Önce 5 yıl olan zorunlu eğitim, daha sonra 8 yıl, günümüzde ise 12 yıl olmuştur. Zorunlu eğitimden, her çocuğun okula gitme zorunluluğu değil, devletin her çocuk için eğitim imkanları hazırlaması anlaşılmalıdır. Çünkü eğitim herkesin hakkıdır, ödevi değildir. [N.Bilgen, 1994]. Bu durum başlangıçta fırsat eşitliği sağlıyor, çocuk işçi sayısını azaltıyor ve kız çocuklarını eğitim-öğretime daha çok dahil ediyor gibi görünse de; süreç içerisinde devletin eğitim hakkına bakışının daha farklı bir boyut kazandığı da söylenebilir. İleriki süreçte, belirgin bir biçimde özel okul seçeneği sunulup teşvik edilerek eğitim hakkı konusunda devletin omuzlarındaki yük hafifletilmek istenmiştir. Ayrıca, vatandaşlar bu hakka daima devletin sunduğu imkanlar dâhilinde sahip olabilmişlerdir. Yani sınava girilmesi gerekiyorsa sınava girerek, imam hatip lisesi veya diğer meslek liselerine gitmeye mecbur bırakılarak, ya da adrese dayalı kayıt sistemi sebebi ile, özel okula kayıt yaptırmaya parası olmayan öğrenciler okul seçme hakkına sahip olamamışlardır.

Özellikle 2000'li yıllardan sonra genel ortaöğretim kurumları yerine sınavla öğrenci alan ortaöğretim okullarına sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çocukların erişim düzeyi daha yüksek olmuştur. [S.Polat, 2009]. Ekonomik açıdan rahatlıkları dolayısıyla hem bu tür sınavlara hazırlık için kurslara/dershanelere

gitme imkanları olmuş; hem de özel okul seçeneğine sahip olmuşlardır. Sosyo-ekonomik açıdan daha düşük seviyede bulunan çocuklar ise bu tür imkanlardan yararlanamadıkları ve olumsuz hayat koşulları ile mücadele ettikleri için genel sınavlarda bu kadar başarılı olamamaktadır.

Öte yandan, ilköğretimden ortaöğretime geçerken, Fen ve Anadolu Liselerine üst düzeyde başarı gösteren öğrenciler seçilmekteydi. Fakat seçilerek gelen bu öğrenciler, layık oldukları ilgiden ziyade, kendilerini sıradan bir öğretim ortamının içinde bulmuşlardı. Böyle bir ortamdan bir ust kademeye potansiyellerini daha da düşürerek bir üst kademeye geçtikleri daha söyelebilir. Çünkü okulları, onların potansiyellerine cevap verecek nitelikte bir eğitim öğretim sunma konusunda zorlayan bir mekanizma bulunmamaktadır. [İ.Erdoğan, 2006]. Kazanılan okullarda da standarta yakın bir program uygulanmakta; belki birkaç ders fazlalığı ile fark yaratılmaya çalışılmaktadır. Bu tür okullarda hali hazırda uygulanan yöntemler ya da verilen derslerden ziyade, başarıyı orada bulunan öğrencilerin azmi sağlamaktadır. Bu azmin hak ettiği tatmini elde ettiğini söylemek ise mümkün değildir. Çünkü başarı olarak nitelendirilen şey, öğrencilerin genel anlamdaki donanımı değil; sadece sınav başarısıdır.

1997 yılına kadar ilkokuldan sonra sınavla geçilen ortaokullara geçiş, ilkokul sonunda uygulanan merkezi seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. 1997 yılındaki düzenlemelerden sonra ise, seçme ve yerleştirme sınavı, ortaöğretim okullarına geçiş için yapılmaya başlanmıştır. Ortaöğretime geçiş, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) adı altında her yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı liselere giriş sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. 2008 yılında ise OKS kaldırılarak Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) kapsamında Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlamıştır. Ortaöğretime yerleşme puanı ise SBS puanları ve okul başarı puanlarının ağırlıklı bileşkesinden oluşmaktadır. SBS 6,7 ve 8. sınıf sonunda o yılın öğretim programlarında yer alan kazanımlarla sınırlı olmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak uygulanmış ve 2010 yılından itibaren kademeli olarak kaldırılmıştır. [A.Seda Saracaloğlu, A.Yakar ve B.Altay 2014]. Bu tarihten sonra ise TEOG uygulamasına başlanmıştır. TEOG 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılı içerisinde her dönem girdikleri sınavlardan elde edilen puanlarla ortaöğretim kurumlarına yerleştirildikleri bir uygulamadır.

Farklı eğitim programları, farklı yeterliliklerin kazanılmasına, yükseköğretime ya da işe geçme noktasında farklı beklentilerin oluştuğu değişik türdeki eğitimlerin olduğu farklı mekanizmalar içermektedir. Akademik alanlar yükseköğretime geçişi daha kolay sağlarken; mesleki alanlar, işgücü piyasasındaki belirli işlere geçişi kolaylaştırmaktadır. [S.Polat, 2009]. Türkiye'de ailelerin çocukları için öncelikli tercihi, sınavla girilen, akademik eğitim verilen ve yükseköğretime geçişte kolaylık sağlayan okullar olmuştur. Bu yüzden meslek liselerine tabiri caizse 'okumaya niyeti olmayan, yükseköğretime geçiş sınavlarında başarı sağlayabileceği düşünülmeyen' gençler en azından bir meslek edinsinler düşüncesi ile yönlendirilmektedir. Meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin bu dönemde yükseköğretime geçme konusunda herhangi bir engeli bulunmamakla beraber, puanlar hesaplanırken uygulanan katsayı farkı dezavantaj oluşturmuştur. Bu durum tüm meslek liseleri açısından aynı olduğu halde sanki sadece imam hatip liselerine özelmiş gibi de yansıtılmıştır. Katsayı düzenlemesindeki amaç, yükseköğretimde kendi alanında ilerleyecekler için destek sağlamaktır. Kendi alanında tercih yapmayanlar için bu durum olumsuzluk teşkil etmektedir.

Zorunlu ilköğretimin süresinin sekiz yıla çıkması yabancı dil eğitimini de etkilemiştir. Genel anlamda yabancı dil eğitimi sorununa bakıldığında, Türkiye'de yabancı dil eğitiminin 2000'li yıllara kadar daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çünkü bu döneme kadar, Anadolu Liseleri 5 yıl ilkokulun üzerine 1 yıllık hazırlık sınıfı, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise eğitimi veren eğitim kurumları olarak hizmet

vermiştir. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması ile birlikte orta kısımları kapatılan Anadolu Liseleri'nin, 2004 yılında ise hazırlık sınıflarının kaldırılması, yabancı dil eğitimi için bir dezavantaj olmuştur. Her ne kadar 2007 yılında 4. ve 5. sınıflarda okutulan 2 saatlik yabancı dil dersi 3 saate çıkarılmış ve sonraki yıllarda yabancı dil öğretimi daha alt sınıflara da inmişse de yeterli verim alınamamıştır.

AKP Dönemi

AKP, iktidarda olduğu 58. Hükümetten 65. Hükümet'e kadar olan süreçte eğitim konusundaki hedeflerinde kararlı olmuş ve uygulanan projelerin devamlılığını sağlamıştır. AKP Hükümeti, iktidarda olduğu üç dönem boyunca 28 Şubat sürecinde alınan kararlarla neredeyse tamamen zıt uygulamalar ortaya koymuştur. Özellikle «ustalık dönemi» olarak isimlendirilen üçüncü dönemde Türk eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. Liselerin 4 yıla çıkarılması, Yeni İlköğretim Programı, zorunlu eğitim süresinin kesintili 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması, resmi törenlerin kutlanmasına dair değişiklikler, katsayı düzenlemesi, Kur'an kurslarına gidebilme şartlarındaki değişiklik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik, Milli Güvenlik Bilgisi Dersi'nin kaldırılması gibi uygulamalar bu dönemin getirdiği uygulamaların özeti niteliğindedir.

Ülkelerin eğitim sistemleri önemli ölçüde, ülkeyi yöneten siyasi partilerin politikaları ile şekillenmektedir. Parti politikalarının ana belirleyicisi de siyasi partilerin ideolojik eğilimleridir. Bu ideolojik eğilimin yazılı hali de parti programlarıdır. Eğitim felsefesi açısından AKP'nin felsefi idealizme yakın bir çizgide durduğu söylenebilir. Din eğitimi ve başörtüsü özgürlüğü ele alındığında, AKP'nin önemli ölçüde muhafazakârlaştığı hatta İslamcılaştığı; eğitimin sosyal destekleri söz konusu olduğunda sosyal demokrat bir çizgiye yakın durduğu; özel eğitime yönelik tutumundaki mali özendirmeler nedeniyle ise oldukça liberal bir noktada durduğu söylenebilir. [M. Emin Usta, 2015].

AKP, genel eğitim politikaları ile sosyal politikaların uyumlu hale getirilmesi alanında Türkiye'nin önemli bir mesafe almasını sağlamış; parti programı ve Onuncu Kalkınma Planında yer alan birçok vaadi gerçekleştirmiştir. Ücretsiz ders kitabı ve okul sütü dağıtımı, okullardaki kayıt çevrelerinin ve işlemlerinin elektronik ortamda belirlenmesi, köy okullarındaki internet erişimi ve bilişim teknolojisi araçlarının tedariki, ilköğretim müfredatının yenilenmesi, teftişin tek çatı altında birleştirilmesi, yabancı dil öğretim süresinin ilkokul 2. Sınıfa çekilmesi, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, özellikle kız çocuklarında okul terki oranının düşürülmesi, engelli ve bakıma muhtaç çocuklara verilen desteklerin artırılması, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması, anadilde eğitim faaliyetlerinin özel öğretim kurumlarında serbest bırakılması, FATİH Projesi, taşımalı eğitim, uzaktan eğitim imkânları, öğretmenlerin yurtdışı hareketliliği gibi alanlarda AKP Hükümetleri önemli adımlar atmıştır. [M.Emin Usta, 2015]. Ücretsiz ders kitabı uygulaması öncelikle ilköğretim okullarında başlatılmış; sonraki yıllarda ortaöğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Ayrıca, değişime ve gelişime açık bir eğitim sistemi politikası sürdüren AKP Hükümeti, okullara 550 bin bilgisayar desteği ve internet sağlanması ile ilgili gereken adımları atmıştır. Çünkü, kalkınmanın ve gelişmenin temel şartının yaygın ve kaliteli eğitimden geçtiğine inanmaktadır. 'Haydi Kızlar Okula Kampanyası' ve 'Eğitime %100 Destek Projesi' de bu inancın ürünleridir.

AKP Hükümeti döneminde, milli eğitim sisteminde 2004 yılından itibaren bir program geliştirme süreci yaşanmıştır. İlk ve ortaöğretim programlarının tamamı değiştirilmiştir. Bu süreçte yaşanan ilk problem kademeli geçişle ilgili olmuştur. Programın ülke genelinde uygulanmaya başlanması epey gecikmeli bir şekilde olmuştur. [İ.Erdoğan, 2009]. Eğitimin niteliğini artırmak, ezberci eğitim yaklaşımından sorgulayıcı, eleştirici ve araştırmacı bir yaklaşıma geçmek amacı ile yapılandırmacı eğitim

gündeme getirilmiş ve buna bağlı olarak anaokulundan üniversiteye kadar bütün müfredat kademeli bir şekilde değiştirilmiştir.

Türk eğitim sisteminde program geliştirme süreci ele alındığında, 2004 yılına kadar, ilköğretimde 1968 tarihli İlkokul Programının kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. 2004 yılında 9 ilde pilot uygulama ile denenen ilköğretim programı ile bir reform girişimi olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2005 programı, ezberci ve öğretmen merkezli öğretim anlayışını eleştirmekte ve öğrencinin merkezde olduğu öğretim yöntem ve tekniklerini benimsemektedir. Ders içerikleri, kazanımlar, öğretim yöntem ve teknikleri bakımından diğer programlardan oldukça farklı olan 2005 öğretim programı için öğrenciye gerekli bilgileri verip uygun davranışı beklemek yerine, öğrencinin bilgiyi yapılandırması için gerekli donanımı oluşturabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmen bilgi aktaran kişi değil; öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğreten bir rehber konumundadır. Teoride çağın ihtiyaçlarına uygun, düşünen, eleştiren bireyler yetiştirilmek istense de; pratikte bunun ne derece gerçekleştiği görecelidir. PISA gibi uluslararası sınavlar için bir umut ışığı olarak görülen yeni müfredat, 2006'daki ilk sınav sonuçları ile bekleneni vermeyince, kazanımların uzun vadede görünür hale geleceği iddia edilmiştir.

2005-2006 yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni ilköğretim programı, neo-liberal ekonomi politikalarının bir sonucu ve gereği olarak ortaya çıkmıştır. Küreselleşen dünyada ekonomik çıkar ve mantık temelinde yer almanın, insan sermayesinin geliştirilmesi ve bireycileştirilmesinden geçtiğini açıkça ortaya koyan yeni program; AKP hükümetinin Milli Eğitim Bakanı ve TTK Başkanlığı tarafından eğitimde çok ciddi bir 'reform' hatta 'devrim' olarak tanıtılmış ve medyada geniş yankılar uyandırmıştır. Yapılan değişikliğin reform ya da devrim olduğu iddiası, Türk eğitim sisteminin eğitim felsefesinin değiştirildiği savı ile açıklanmıştır. Buna göre yeni program 'düz', 'doğrusal', 'tekçi' vb. şeklinde bir mantığa dayalı Newton tarzı bir bilim anlayışına değil, 'olasılıkçı', 'çok yönlü nedensellikçi', 'eğitimsel' vs. Kuantum teorisi üzerine kurulmuştur. [K.İnan, 2006]. Ayrıca bakanlık, bu yeni programın dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate aldığını belirtmektedir. [K.İnan, 2006]. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılından bu yana uyguladığı yeni programlarla bilgiyi araştıran, etkili kullanan, üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Çoklu zeka, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. [F.Güneş, 2014]. Ücretsiz dağıtılan ders kitapları ve ileriki dönemde oluşturulacak olan EBA içerikleri de buna göre oluşturulmuştur.

Türkçeyi doğru kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi tüm dersler için ortak beceriler saptanmıştır. 2005 programları ile birlikte katı, konu merkezli ve davranışçı programdan zihinsel, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışa geçilmiştir. Programların öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak olarak belirlenmiştir. [F.Güneş, 2014]. 2005 programları ile öğrenci edilgen bir öğrenme sürecinden katılımcı olduğu, yorum yapabildiği, bilgi ve becerilerini kullanabildiği aktif bir öğrenme ortamına geçirilmek istenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, derslerin içeriklerinin ezberlenmesi yerine öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmeleri, daha önceki bildikleri ile yeni öğrenecekleri arasında bağ kurmaları ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması esastır. Öğretmen sınıfta rehberlik yapan ve öğrencilerinin bilgiyi yapılandırmalarında onları yönlendiren kişidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre şekillendirilen Yeni İlköğretim Programı eğitim felsefesi olarak bireyselliği öne çıkaran ve bireysel çalışmaya önem veren ilerlemeci eğitim felsefesine dayalıdır. [H.Ünder, 2009].

Yeni program ile sonucun değil sürecin değerlendirilip gözlendiği bir ölçme değerlendirme anlayışı uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte öğrencinin gelişimi ile ilgili bilgiler toplama, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verme, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olma gibi çalışmalar yer almaktadır. [F.Güneş, 2014]. Ders kitaplarında da her ünitenin sonuna öğrencinin kendi kendini değerlendirebileceği bir ölçek konulmuştur. Böylece öğrenci, verilen kazanımlar konusunda ne kadar gelişme kaydettiğini kendisi değerlendirebilmekte ve eksiklerinin farkına varabilmektedir.

Yeni programda, sadece öğretim değil, eğitim de vurgulanmıştır. Öğrenciyi ezbercilikten kurtararak; eleştirel ve yaratıcı düşünen, problemlere çözüm getirebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. İlkokulda okuma fişleri kaldırılmış; öğrenciler okuma-yazma öğrenimine cümlelerle değil seslerle başlamışlardır. Sesler de alfabetik sıraya göre öğretilmemektedir. Yani alışılagelmişin dışında, çok farklı bir uygulama başlamıştır.

Yeni programın uygulanabilirliği profesyonel anlamda göz önüne alındığında, altyapı yetersizliği, klasik yöntemlerle yetişmiş olan öğretmenlerin yeterli hizmetiçi eğitimden geçmeden bu uygulamanın içine bırakılması –hatta ölçme değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği karşısında dahi bocalanması- mevcut eğitim sisteminde öğretmenin rolünün rehberliğe, yönlendiriciliğe indirgenmesinin zorluğu bu programın uygulanabilirliği konusunda birer dezavantaj olmuştur.

AKP döneminin, Türk eğitim sisteminde ciddi değişiklik yaratan bir başka uygulaması da 4+4+4 sistemidir. «05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 7. maddesinin 1. fırkasındaki» değişiklikle zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılıp kademeleri 4+4+4 şeklinde ayrılmıştır. Liselerin dört yıla çıkarılması ise AKP'nin sekiz yıl olan zorunlu eğitimin süresini uzatma hedefleri ile doğrudan ilintilidir.

Bu yeni sistem ile, 8 yıllık kesintisiz eğitim, 12 yıllık zorunlu ama kesintili bir hal almıştır. İlkokul beş yıldan dört yıla düşerken, ortaokul kademesi ise yeniden gündeme gelmiştir. İlkokula başlama yaşı ile ilgili yaşanan sıkıntılardan sonra başlama yaşı 6 olarak da kabul görmüştür. Bina yetersizliğinden dolayı çoğu okulda ikili öğretim yapılması nedeniyle dersler karanlıkta başlayıp karanlıkta sona ermektedir.

4+4+4 sitemi ile ilgili destekleyici bir tutum sergileyenlerin başında Eğitim-Bir Sen gelmektedir. 18. Milli Eğitim Şurasında Eğitim-Bir Sen'in yükseköğretime kadar eğitim sürecinin 1+4+4+4 şeklinde 13 yıl olması yönündeki önergesi kabul edilerek şura kararına dönüşmüştür. [B.Odabaşı, 2014]. Genelde tavsiye niteliğinde olan şura kararlarının bu kadar hızlı bir şekilde kanunlaştırılıp; 8 yıllık kesintisiz eğitime bir an önce son verme konusunda atılan adım ise «vesayetçi zihniyet»i bitiren «millet iradesi» olarak nitelendirilmiştir. 28 Şubat ile getirilen 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasından tekrar kesintili eğitime dönülmesi teklifinin hükümet yanlısı olarak bilinen sivil toplum örgütü (Eğitim Bir Sen) tarafından gündeme getirilmesi, [A.Dinçer, 2012] 4+4+4 yasasının, 28 Şubatın izlerini silmek adına yapıldığı şeklinde spekülasyona yol açmıştır.

Eğitim kademelerini ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde üç ayrı parçaya bölüp kesintili olmasına neden olan 4+4+4 düzenlemesi ile Türk eğitim sistemi sil baştan yenilenmek istenmiştir. Fakat bu 'yenilenme' kavramı, sistemin veya yapının ilerici bir dönüşüm geçirdiği ya da geçireceği anlamına gelmez. [K.İnal, 2012]. Yine altyapısı hazırlanmadan bir anda karar verilen bir süreçle karşı karşıya kalınmıştır. Okula başlama yaşından bina yetersizliğine, öğretmenlerin normundan ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesine kadar pek çok yeni sorunla karşılaşılmıştır.

4+4+4 sistemi her ne kadar taraftar

bulmuşsa da; aldığı eleştiriler her zaman daha fazla olmuştur. Demokratik kitle örgütlerinin yanı sıra üniversitelerden de olumsuz tepkiler sosyal medyaya ve basına yansımıştır. Olumsuz eleştiriye en çok tabi olan konular: okula başlama yaşı, mesleğe erken yönlendirme, uzaktan eğitim, seçmeli dersler ve öğretmenlerin durumudur.

1. sınıfa başlama yaşının bir yıl öne alınmasıyla 60-72 ay çocuklarının okulöncesi eğitim yerine ilkokula başlamaları pedagojik açıdan sakıncalı bulunduğu için çok tepki toplamış ve bu tepkiler sayesinde konuya esneklik getirilmiştir.

Kanun, ancak ergenlik döneminin sonunda daha berrak hale gelen yetenek, ilgi, yaşamdan beklenti gibi temel eğitimle de şekillenen unsurlar için yönlendirmenin 4. sınıfta başlamasını ve 5. sınıftan itibaren de mesleki eğitim veren programlara devam edebilmeyi mümkün kılmaktadır. Oysa yeteneklerinin farkında olmayan, henüz meslek seçimi için uygun donanıma sahip olmayan çocuklar için bu çok erken bir dönemdir. Çocuğun doğasına uygun olmayan böyle bir uygulama, özellikle İmam Hatip Liselerinin orta kısmını açma hevesi ile yapıldığı düşünülerek olumsuz eleştiriler almıştır.

Kanunla ilgili tatmin etmeyen bir başka konu ise ‘uzaktan eğitim’ meselesidir. Yaygın eğitimin, zorunlu ortaöğretimin içinde yer alması, öğrencilerin lise kademesinde açık öğretim ve evde eğitim gibi olanaklara sahip olmasını mümkün kılmıştır. Bu durum, eğitimin niteliğini ve kontrolünü tehlike altına sokmakla beraber, çocuğun birey olarak toplum içinde ayakta durması ve sosyalleşmesi yönünden de bir dezavantaj olarak düşünülebilir.

Özetlemek gerekirse, 4+4+4 sistemi ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, rehberlik hizmetinin ilkokul birinci kademeye inmesi, yabancı dil ve seçmeli dersin ilkokul düzeyinde ele alınıp çeşitlendirilmesi, farklı-yerel dillerde seçmeli eğitime imkan tanınması olumlu gelişmeler olarak görülebilir.

Sonuç

Çalışmaya konu olan 1980’den günümüze kadar olan dönemde Türk eğitim sisteminin gelişmesini sağlama, eksiklerini giderme, olumsuzluklarını bertaraf etme ve ihtiyaçlarını temin etme amacıyla çeşitli eğitim reformları uygulanmıştır. Farklı dönemlerde yapılan reformlar ile okulların fiziki yapısı ve teknolojik donanımının yanısıra sınıf mevcutları ve öğretmen-öğrenci oranı gibi nicel gelişmeler sağlandığı gibi; öğretim programları ve yöntemleri de yenilenmiştir. Bu yenilemelere rağmen, eğitimin kalitesinde ve yapısında beklenen gelişmeyi sağlamak mümkün olmamıştır. Nitekim gerek 1980 sonrası hükümetlerin, gerekse de AKP’nin 2002’den bu yana reform adı altında uyguladığı münferit değişikliklerin eğitim-öğretim sorunlarına yapısal çözüm getirmekte yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin performanslarını değerlendiren ulusal ve uluslararası çalışmalarda belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Eğitimin yeniden yapılandırma süreci kapsamında gerçekleştirilen reformların yapısal sorunlara yönelimden daha ziyade günü birlik tartışma konularına yönelik düzenleme çalışmaları çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Öte yandan sürekli yapılan değişikliklerle Türk eğitim sisteminde istikrarın sağlanması da mümkün olmamıştır. Çünkü alınan kararlar, deneme çalışmaları yaparak, uzun süreye yayarak, tartışılıp olgunlaştırılarak uygulanmamakta; sonuçları sağlıklı bir şekilde görülüp değerlendirilmeden yeni değişikliklere gidilmektedir. Öte yandan yerel koşullar hesaba katılmadan, Batılı ülkelerin ürettiği eğitim düşüncesinin uygulanması da; ne eğitimde niteliği yükseltmiş, ne de öğretimin yapısal sorunlarını çözebilmiştir. Okullaşmada AB ülkeleri gibi %100 oranı hala yakalanamadığı gibi; semt, il, bölge, sınıf, etnik topluluk ve cinsiyetler arasında fırsat eşitsizlikleri devam etmektedir. Sınav sistemleri sürekli değiştiği için öğretmen–veli–öğrenci üçlüsünü sorunlarla karşı karşıya bırakmıştır. Anadolu liseleri sıradanlaşmış ve yabancı dil hala istenilen

düzeyde öğretilememektedir. [K.İnal, 2012]. Bu durum Türk eğitim sisteminin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Çağın ihtiyaçları dikkate alınarak Türk eğitim sistemi üzerinde yapılacak olan hiçbir değişiklik, siyasi rüzgarlardan etkilenmemeli, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için pilot uygulamalarla ön değerlendirme yapıldıktan sonra; genele yayılacak olan uygulamalar, uzmanların, eğitim çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin de görüşleri alınarak ortaya konulmalıdır.

Eğitim, ekonomik büyümenin ve kalkınmanın, toplumsal ilerlemenin temel taşı olan çok önemli bir meseledir. Bu itibarla, siyasi partilerin ve hükümetlerin eğitim konusundaki nihai hedefleri, eğitimle ilgili temel problemleri çözümlemek, kaliteli ve çağdaş bir eğitime ulaşmak noktasında birleşmektedir. [M.Tezcan, 2002]. Eğitim sistemindeki yeniden yapılandırmanın başarılı olması için, eğitim sisteminin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar sürdürülmelidir. Yeni eğitim düzenlemesinin uygulama süreci ilgili kurumlar ve bağımsız kuruluşlar tarafından izlenmeli, bu konuda yapılacak araştırmalar desteklenmeli ve sistemin geliştirilmesi için öneriler yetkililerle paylaşılmalıdır.

Ancak partiler arası metod ve prensip farklılıklarının ve parti misyonlarının eğitime yansıması, birbirinden farklı ya da çelişkili uygulamalara neden olabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için eğitim politikalarına yön verenler, aynı zamanda tüm Türkiye'nin kaderini kurguladıklarını unutmamalı; bunun için de eğitimimizi millileştirip, partilerüstü bir devlet politikası haline getirmelidirler. [Y.Ekinc, 1994].

Kaynakça

1. Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara:Pegem Yay.
2. Aydoğan, E. (2008). Eğitim Sisteminde Yeniden Yapılanma ve Özelleştirme Adımları. *Memleket Siyaset Yönetim.* Cilt:3. Sayı:6. (166-187).
3. Baykul, Y. ve diğerleri. (1993). *Ders Geçme ve Kredi Düzeni Araştırması.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
4. Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim.* İstanbul: MEB Basımevi.
5. Bozkurt, V. (2001). Geleceğin Toplumu, Dönüşümcü Liderlik ve Tugut Özal. İ.Sezal &İ.Dağı (Edt.) *Kim Bu Özal?* İstanbul: Boyut yay.
6. Buyrukçu, R. (2007). *Türkiye'de Mesleki Din Eğitim-Öğretimi.* Isparta:Fakülte Kitabevi.
7. Dinçer, A. (2012). 4+4+4 Üzerine Bir Tartışma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi.* 10(38), 137-160.
8. Doğan, İ. (1997). *Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür.* Ankara:İmaj Yayınevi.
9. Eğitim Sen. (2012). *Eğitimde AKP'nin 10.Yılı.* Ankara: Mattek Matbaacılık.
10. Ercan, F. (1999). Neo-Liberal Eğitim Ekonomisi; Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi. F.Alpkaya, T.Demirer, F.Ercan, H.Mıhçı, İ.Önder, S.Özbudun ve M.Özuğurlu (Edt.) *Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye?* Ankara: Ütopya Yayınevi.
11. Erdoğan, İ. (2006). *AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim. AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim ve Özel Okullar* (Edt.İrfan Erdoğan). İstanbul: Neta Matbaacılık.
12. Erdoğan, İ. (2009). *Eğitime Dair.* Ankara:Pegem Yayınevi.
13. Ekinci, Yusuf. (1994). Hükümet ve Siyasi Programlarında Milli Eğitim 1920-1994, Ankara
14. Gültekin, M. (1999). *Temel Eğitim İkinci Kademe İçin Alternatif Program Modelleri.* No:1103 Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
15. Güneş, F. (2014). Eğitim Sistemi ile sınav Sistemi arasındaki Savaşlar. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (Yay.Haz. aslı Akdoğan, Bulut İnsan, Aynur Yavuz Akegin) Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

16. İnal, K. (2012). AKP'nin Reform Mantığı ve '4+4+4'ün İdeo-Pedagojik Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi.* Cilt:10 Sayı:39 (78-92).
17. İnan, K. (2006). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının eleştirisi. *Praksis.* Sayı:14. Dipnot Basım Yayın Pazarlama Ltd. Şti. Ankara. (265-287)
18. Karaçelebi, A.F. (1994). *Ders Geçme ve Kredi Sistemi.* Ankara: Yöntem Yayınevi.
19. Odabaşı, B. (2014). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt:43 Sayı:2 (103-124)
20. Özsoy, H.İ. ve Ataünal, A. (2001). *Nasıl Bir İnsan ve Nasıl?* Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını No:7.
21. Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri.* (DPT Uzmanlık Tezi) No:2801 Ankara:DPT Yayınları.
22. Saracaloğlu, A.S., Yakar, A. ve Altay, B. (2014). Türkiye'de Ortaokula Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Özel Dershaneler: Öğrenci- Öğretmen- Veli Görüşleri (Muğla ve Aydın Örnekleri). *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi.* Ankara: Atatürk araştırma Merkezi Yayınları.
23. Taş, S. (1998). *Liselerde Ders Geçme ve Kredili Sistemle Oluşan Değişmeler (Burdur İli Örneği).* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
24. Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
25. Usta, M.E. (2015). Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları. *TYB AKADEMİ Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi.* Yıl:5 Sayı:13. (55-73)
26. Ünder, H. (2009). Yapılandırmacılık (Konstrüktivizm): Türkiye'de Sunuluşu, Uygulanışı ve Tepkiler. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri.* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
27. Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim. (Dinsel ve Geleneksel Eğitimden Laik ve Çağdaş Eğitime).* İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.